

# VU Research Portal

## De zwakke leerling in de les L.O.

Bakker, F.C.

### ***published in***

Thomas

1984

### ***document version***

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

### ***citation for published version (APA)***

Bakker, F. C. (1984). De zwakke leerling in de les L.O. *Thomas*, 24, 402-410.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

### **E-mail address:**

[vuresearchportal.ub@vu.nl](mailto:vuresearchportal.ub@vu.nl)

# DE ZWAKKE LEERLING IN DE LES LICHAMELIJKE OPVOEDING

Lezing Thomas - oriëntatiedagen 1983 28 en 29 oktober 1983, Tilburg

Frank Bakker

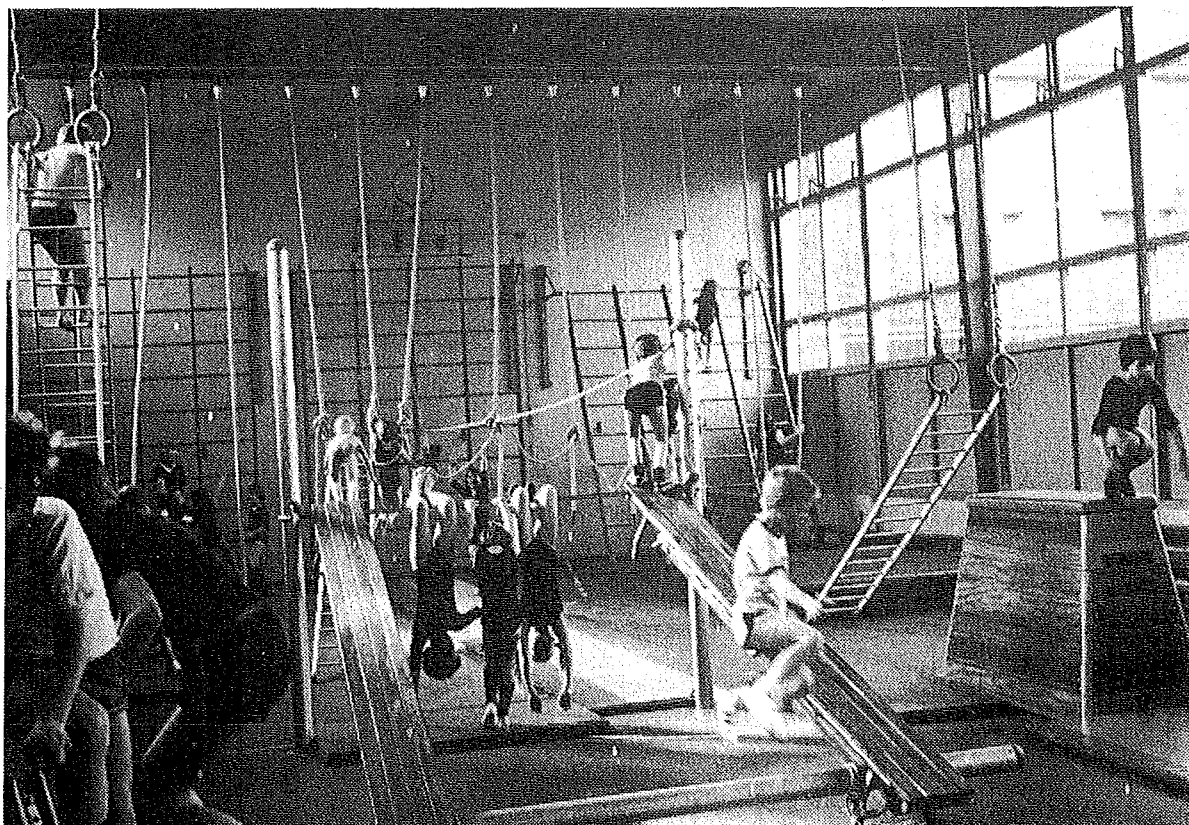
*Dames en heren,*

Op de weg hier naar toe vroeg ik mij af hoeveel van u zouden gaan staan als ik zou vragen 'willen diegenen die vroeger tot de zwakke leerlingen in de les L.O. behoorden op staan'. Ik denk niet dat ik een ruime oogst zou halen en aangezien ikzelf dan de enige ben die staat, heb ik er maar van afgezien.

Maar waarom zou de response laag zijn? Natuurlijk ten eerste omdat er niet veel zwakken onder mijn gehoor zijn. Ten tweede zijn sommigen wellicht zo zwak dat het gaan staan gewoon te veel moeite is. Bij anderen roept de vraag wellicht associaties op met oefeningen in de gymles, waar de leraar als een soort sergeant je afwisselend liet staan, zitten en liggen. En daar hadden ze zo'n afkeer van dat ze zich voorgenomen hebben daar nooit meer aan mee te doen. En tenslotte lijkt het niet leuk om zo duidelijk aan anderen te laten zien dat je zwak was, dus blijf je liever zitten i.p.v. jezelf te kijk te zetten. Zie hier een paar problemen waar zwakke leerlingen zo af en toe (of vaak) mee te maken hebben: niet kunnen, niet willen, bang zijn.

## INLEIDING

Met de keuze van het thema voor deze oriëntatiedagen wordt vooral beoogd enerzijds de gevoeligheid voor het probleem van de zwakke leerling in de les L.O. te vergroten en anderzijds informatie te geven waardoor het de leerkracht mogelijk is adequater met de zwakke leerling om te gaan. Daartoe zijn deze oriëntatiedagen zodanig ingericht dat de deelnemers in ieder geval iets van de belevingswereld van de zwakke leerling kunnen ervaren in het praktijkgedeelte. Daarnaast is het de bedoeling te laten zien dat als er over de zwakke leerling wordt gesproken er een grote verscheidenheid van invalshoeken is van waaruit het probleem benaderd kan worden. Deze verscheidenheid is terug te vinden in de thema's van de workshops. Gekoppeld aan de verscheidenheid is het feit dat er zeer uiteenlopende oorzaken zijn voor het achterblijven van leerlingen in de les L.O., dat deze verschillende gevolgen kunnen hebben en dus ook dat er verschillende mogelijkheden zijn om achterstanden te signaleren en eventueel weg te werken. Over dit laatste, de verschillende oorzaken, gevolgen, signaleringsmogelijkheden, en oplossingen wil ik het in dit referaat hebben.



Volgens verscheidene auteurs heeft de wetenschap - de Sportpädagogik, de Sportdidaktik of de theorie lichamelijke opvoeding - zich weinig gelegen laten liggen aan de zwakke leerling (o.a. Brodtmann, 1979, p. 2; Lutter, 1983, p. 19). Deze constatering is onjuist. Aan het begin van deze eeuw ontstond in Duitsland het zogenaamde Schulsonderturnen. Het uitgangspunt hiervan was voor wat betreft zowel de indicatiestelling, als de inhoud, sterk orthopedisch georiënteerd (c.q. had betrekking op houdingsafwijkingen). In de jaren 20 verschoof het orthopedisch accent in een meer pedagogische richting, vooral dankzij het werk van Gaulhofer. Deze sprak over Hilfsturnen, waarmee bedoeld werd op bewegingsonderwijs voor kinderen die binnen het normale onderwijs onvoldoende aan hun trekken komen (Roest en Zuidgeest, 1977). In diverse publikaties blijkt verder aandacht besteed te worden aan de zwakke leerling in de les L.O. (o.a. Bauermeister en Teuber, 1972; Diem en Scholtzsmethner, 1974; Gaulhofer en Streicher, 1949; Gordon en McKinlay, 1980; Morris en Whiting, 1971; Schmidt, 1976; Seybold, 1972), terwijl Gordijn en Van den Brinks (1969) boek over 'Bewegingsonderwijs aan het geestelijk gehandicapte kind' in dit verband ook zeker het vermelden waard is.

"Thomas" wijdde een kleine tien jaar geleden haar jubileumcongres aan de bijzondere schoolgymnastiek. Nog geen tien jaar geleden werd door het tijdschrift van deze vereniging een themanummer besteed aan kinderen met achterstanden in de motoriek. En morgen precies 13 maanden geleden begon in Regensburg een door de Internationaler Arbeitskreis für zeitgemäße Leibeserziehung georganiseerd congres over 'Das Leistungsschwache Kind im Schulsport'.

De bovenstaande opsomming heeft niet de pretentie een volledig overzicht te bieden. Ze is m.i. voldoende om de stelling dat de 'sportwetenschap' zich slechts marginaal met de zwakke leerling of met de probleemgevallen in de les L.O. heeft beziggehouden te weerleggen. Recente pogingen om in de lichamelijke opvoeding niet kritiekloos waarden en normen uit de geïnstitutionaliseerde sport over te nemen (Crum, 1978), naar alternatieven in programma en werkwijzen te zoeken (vgl. bijvoorbeeld het speciaal aan de C.A.L.O. gewijde nr. van "De Lichamelijke Opvoeding", 1983 (nr. 2) en de aandacht die in veel praktijkbijdragen aan zowel "De Lichamelijke Opvoeding" als aan "Thomas" besteed wordt aan differentiatie wijzen er eveneens op dat het probleem van de zwakke leerling niet over het hoofd wordt gezien.

Hetgeen niet wegneemt dat het verleidelijk is - in didactische theorievorming, in methodische beschouwingen en artikelen en ook in de opleiding van leraren L.O. - er (impliciet en gemakshalve) van uit te gaan dat er uitsluitend goed gemotiveerde, motorisch getalenteerde, gewone kinderen bestaan. En dat is natuurlijk niet zo.

## **DE ZWAKKE LEERLING: DEFINITIES EN OMSCHRIJVINGEN**

Wat zijn nu eigenlijk zwakke leerlingen? De leerling die niet over de bok kan springen, geen bal kan vangen, of die niet in staat is een duurloop uit te lopen, niet van de duikplank af durft te springen, geen ideeën heeft bij alternatieve activiteiten, geen initiatieven toont, geen contact met anderen uit de klas heeft? Of is het de leerling die tijdens een partijtje basketbal nooit afspeelt, of die tegen zijn klasgenoot roept: "loop eens door, slome vetzak"?

Het is in ieder geval duidelijk dat de zwakke leerling in bepaalde opzichten achterblijft bij of zich afwijkend gedraagt ten opzichte van zijn klasgenoten. Als werkomschrijving wil ik dan ook de volgende, voor een deel van Hartmann en Odey (1977) ontleende definitie gebruiken: *"De zwakke leerling is die leerling die, i.t.t. zijn klas- of leeftijdsgenoten, de in de les L.O. gestelde opgaven over het algemeen niet aankan."*

Bij deze definitie ik een drietal opmerkingen maken.

Ten eerste houdt de omschrijving in dat het niveau van de klas of groep, waarin de leerling zich bevindt een rol speelt bij het al dan niet toekennen van het praedicaat zwak aan een leerling. Natuurlijk betekent dit niet dat het begrip 'zwakke leerling' tot in het absurde gerelativeerd kan worden. Wel is het goed er rekening mee te houden dat een zekere mate van betrekkelijkheid meespeelt. Dit geldt bijvoorbeeld voor de samenstelling van een klas, waarin toevallig veel goede leerlingen zitten. Sommige leerlingen dreigen daarin buiten de boot te vallen, al was het alleen maar omdat zij daarin de kans hebben zich tot de slechtsten te rekenen. Het geldt ook als waarschuwing, dat het zoeken naar oplossingen voor de zwakke leerling d.m.v. bepaalde groepeeringsvormen iedere keer zijn eigen 'groepje' zwakke leerlingen met zich mee kan brengen (vgl. de workshop over homogene groepen waar aan dit aspect zeker aandacht besteed zal worden).

Ten tweede roept de omschrijving de vraag op of leerlingen op alle gebieden die in de les L.O. aan de orde komen moeten achterblijven om tot de categorie van de zwakke leerlingen gerekend te worden, of dat er sprake is van zwakte t.a.v. deelgebieden. Ik kom op deze vraag nog terug wanneer ik inga op de algemeenheid of specificiteit van **motorische** achterstanden. Op de vraag zelf is natuurlijk nooit een eensluidend antwoord mogelijk, zij het dat alleen al door de vraag te stellen duidelijk wordt dat naarmate er een grotere eenzijdigheid in het aangeboden programma is, leerlingen gemakkelijker tot de categorie der zwakke leerlingen zullen behoren. Om één (flauw) voorbeeld te geven: als we in de les L.O. leerlingen uitsluitend zouden willen leren om technisch hoogstaand volleybal te spelen, vallen degenen die daar geen feeling, aanleg of interesse voor hebben min of meer automatisch in de groep zwakken.

Het *derde punt* dat ik wil signaleren betreft het feit dat de in de les gestelde opgaven bepalen of een leerling als zwak wordt gekwalificeerd of niet. De doelstellingen die in de les L.O. worden nagestreefd spelen dus een zeer belangrijke rol bij het toekennen van het praedicaat zwak aan een leerling, én bij het zoeken naar oplossingen voor deze leerlingen. Ik zal hier in het vervolg nog op terugkomen. Nu wil ik volstaan met te wijzen op de verschillen die ontstaan wanneer bijv. centraal gesteld worden

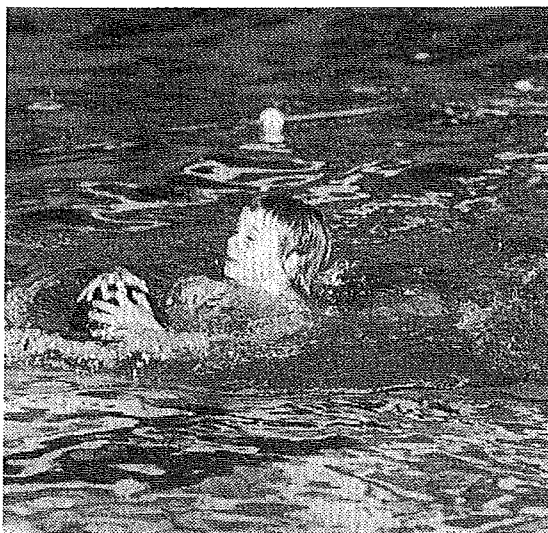
- sociale interactie en communicatieve vaardigheden, of
- het inleiden van leerlingen in de wereld van motorische betekenissen (Gordijn), of
- het optimaliseren van de dialoog tussen mens en wereld (Rijsdorp) of
- het introduceren van de leerling in de sportspelen.

Afhankelijk van het accent dat gelegd wordt - en daaraan gekoppeld de opgaven waarmee de leerling wordt geconfronteerd, worden andere eisen aan de leerling gesteld. Waar een leerling in het ene geval wel mee zou kunnen, faalt hij in het andere.

Nogmaals, het gaat er niet om het verschijnsel van de zwakke leerling zodanig te relativiseren dat het los komt te staan van de individuele leerling met zijn mogelijkheden en beperkingen, maar om duidelijk te maken dat als de leerkracht over de zwakke leerling in zijn les nadenkt hij er niet aan ontkomt zich af te vragen hoe het met het niveau van de

klas staat, hoe groot de verscheidenheid is van het programma en de werkwijzen die hij zijn leerlingen aanbiedt en welke doelstellingen in de les L.O. nu eigenlijk nagestreefd worden (en door sommige leerlingen dus niet bereikt worden).

De omschrijving van de zwakke leerling als diegene die de in de les L.O. gestelde opgaven over het algemeen niet aankan is zeer breed. Het betekent dat het niet alleen over lichamelijk of motorisch zwakke leerlingen gaat. (In één van de workshops wordt bijv. aandacht besteed aan het zondebok fenomeen). Ik wil evenmin over een tekortschietend prestatievermogen (Grotefent, 1969) spreken. Leerlingen die op grond van een geringe motivatie niet in staat zijn om aan de les mee te doen vormen m.i. ook zwakke leerlingen, hoewel aan hun **vermogen** tot het leveren van prestaties niets hoeft te mankeren.



Twee aspecten wil ik tenslotte nog noemen die nauw verband houden met de omschrijving van de zwakke leerling. Op de eerste plaats: wat vindt een leerling zelf van zijn prestaties of anders gezegd in hoeverre is het feit dat een leerling zichzelf als zwak ervaart (of juist niet als daar 'objectief' gezien wel reden toe zou zijn) doorslaggevend voor het toekennen van het praedicaat zwak? Ik noem dit punt omdat het oordeel van de leerling zelf en dat van de leerkracht over die leerling niet altijd parallel hoeven te lopen.

Ten tweede moet men zich afvragen in hoeverre het waardeoordeel in de klas over het functioneren van een leerling bepalend is. Dat het toekennen van het oordeel 'zwak, slecht, tekortkomend' in de interactie in de klas belangrijke gevolgen heeft staat buiten kijf. Ik wijs alleen maar op het onderzoek waaruit blijkt dat

een belangrijke reden voor leerlingen om niet meer aan sport te doen ligt in de negatieve stereotype die zij van de gymnastieklessen hebben en in de frustrerende ervaringen die zij er hebben opgedaan (Bielefeld, 1971). Jongeren wijzen deelname aan sport ondermeer af omdat "je er toch niets leert", omdat het dwaas is en omdat je er toch maar uitgelachen wordt.

## HET PROBLEEM VAN DE ZWAKKE LEERLING

Voordat ik verder inga op oorzaken voor en gevolgen van zwakte van leerlingen wil ik een klein uitstapje maken. Uit het voorgaande blijkt duidelijk dat de zwakke leerling problemen heeft met de les L.O. Het omgekeerde is m.i. echter evenzeer waar, namelijk dat je in de L.O.-les ook problemen hebt met de zwakke leerling. Ze vereisen extra aandacht, extra veiligheidsmaatregelen, extra regels bij het samenstellen van partijen, extra gesprekken enz. Niet zelden vormt een conflict over het zwakke functioneren van een leerling aanleiding tot een onderbreking van de les. Michaelis (1979) geeft in een opstel getiteld "und keiner wollte mich irgendwie haben" daarvan een voorbeeld dat menige leraar en lerares zal aanspreken. Het gaat over een leerling die bij een partijtje voetbal overblijft en uiteindelijk door de anderen wordt uitgesloten. Zijn reactie dwingt de lerares eerst met hem, en vervolgens met de klas over het voorval te praten. Het essentiële punt is natuurlijk hoe je als leerkracht tegenover dit soort incidenten staat. Het beschreven voorval kan gezien worden als aanleiding tot een gesprek waarin belangrijke zaken over "het met elkaar omgaan" aan de orde kunnen komen, en dus als een geschikte gelegenheid om aan "sociaal leren" binnen de klas te werken (Michaelis beschrijft de voorwaarden waaraan zo'n gesprek moet voldoen wil er sprake zijn van sociaal leren). Het voorval kan ook gezien worden als iets dat - noodgedwongen - om een oplossing vraagt, en waarin het accent bijvoorbeeld ligt op de bescherming van de betreffende leerling, maar dat toch primair als inbreuk op de normale gang van zaken wordt ervaren. Welke houding je als leerkracht inneemt is afhankelijk van wat je eigenlijk met je lessen wilt bereiken. Ik ben mij er overigens van bewust dat met deze constatering het probleem niet opgelost is en dat keuzes soms buitengewoon moeilijk zijn.

Softbal is in dit verband een aardig voorbeeld. In een klas met 20 leerlingen - ik geef toe, een anachronisme - zijn er altijd wel een paar die door hun medeleerlingen bij uitstek geschikt geacht worden voor het verre veld. En wat doe je dan als gymnastiek leraar? Een standaard oplossing is er niet. Wel is het goed te bedenken dat bij sommige doelstellingen en werkwijzen bepaalde problemen met en voor de zwakke leerling als het ware voor het opscheppen liggen. Het laten kiezen van partijen is wat dat betreft een klassiek voorbeeld, waarbij het mij opviel dat met name uit de Duitstalige literatuur over de zwakke leerling de suggestie naar voren komt dat er in de praktijk van het gymnastiekonderwijs nog nauwelijks andere methoden worden gebruikt om partijen te maken. Ik betwijfel dat, maar dit terzijde.

## Oorzaken voor zwakte van leerlingen

Waardoor zijn sommige leerlingen nu niet in staat de gestelde opgaven in de les L.O. te bereiken, met andere woorden wat zijn de oorzaken voor het niet mee kunnen komen van de zwakke leerling? Klimt (1983) heeft op het vorig jaar in Regensburg gehouden congres over het 'leistungsschwache Kind im Schulport' de bij mijn weten meest volledige opsomming van oorzaken voor de zwakte van leerlingen gegeven. Hij noemt o.a. gebrek aan motivatie, gemakzucht, angst, constitutionele oorzaken als anatomische bouw, vetzucht en labiliteit en vegetatieve functies, tal van ziekten o.m. van het cardiopulmonale systeem, en van inwendige organen, genetische oorzaken, zintuiglijke stoornissen, externe oorzaken zoals medicamenten, drugs en alcohol, immobiliteit als gevolg van bijvoorbeeld gedwongen bedrust, en psycho-sociale en omgevingsfactoren. Uit deze opsomming blijkt dat het om zeer uiteenlopende oorzaken gaat en dat de ernst van het 'niet kunnen' sterk kan verschillen.

Voor het tekortschieten van leerlingen in de 'gewone les L.O.' wil ik een indeling gebruiken, waarbij tekortkomingen worden ingedeeld naar hun oorsprong. Deze oorsprong kan primair liggen in

1. somatische (fysiologisch-anatomische) factoren;
2. senso-motorische factoren, dat wil zeggen in een gebrekkige motoriek;

3. emotioneel-sociale factoren, waaronder ook gedragsstoornissen zijn te rekenen;
4. cognitieve factoren

Bij tekortkomingen die hun oorsprong primair in somatische factoren hebben kan o.a. gedacht worden aan leerlingen die in conditioneel opzicht achterblijven, die qua spierkracht tekortschieten, aan leerlingen met houdingsafwijkingen enz.

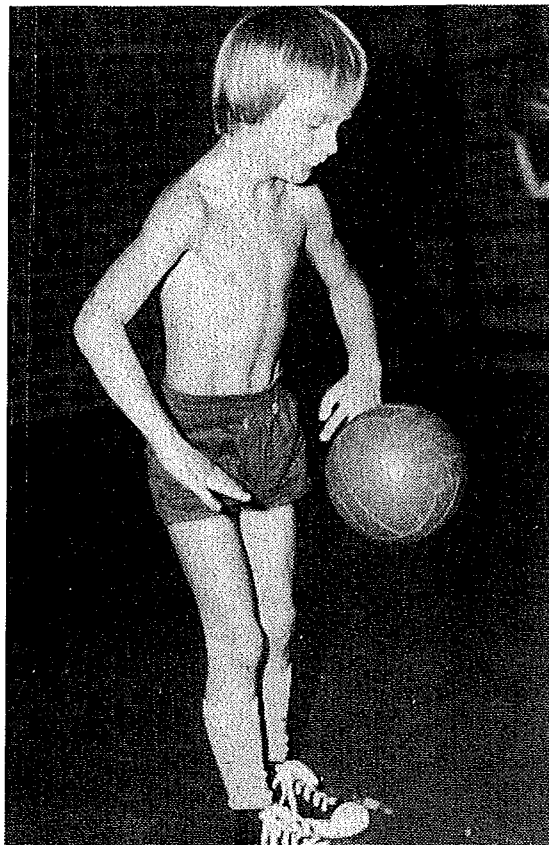
Het aantal oorzaken is, zoals uit de opsomming van Klimst blijkt, in principe geweldig groot, en afhankelijk van de oorzaak zal niet zelden doorverwijzing naar, of contact met huis- of schoolarts plaatsvinden. Ik zal op deze categorie niet verder ingaan, en evenmin op de categorie waarin de oorsprong van de zwakte primair in cognitieve factoren ligt. Deze laatste zal in het gewone onderwijs betrekkelijk weinig voorkomen. Wat meer aandacht wil ik besteden aan de tweede en derde categorie.

#### **Leerlingen met een gebrekkige motoriek**

Allereerst over leerlingen die als gevolg van stoornissen of achterstanden in de motoriek niet in staat zijn net als de anderen mee te doen met de les. L.O. Men zou kunnen spreken over motorisch zwakke leerlingen, d.w.z. leerlingen waarvan het motorisch niveau opvallend lager is dan dat van hun leeftijdgenoten. Gemakshalve gebruik ik motorische achterstand en motorische stoornis hier door elkaar, hoewel er verschillen tussen beide begrippen zijn. Motorische achterstand suggereert dat deze nog in te halen is, terwijl bij stoornissen het in het midden blijft of deze gecorrigeerd kunnen worden of dat er sprake is van een irreversibele stoornis.

Uiteraard treffen we binnen deze categorie een grote verscheidenheid aan, zowel voor wat betreft de ernst van de motorische stoornis, de mate waarin de motorische achterstand algemeen is dan wel betrekking heeft op deelgebieden, als voor wat betreft de oorzaak ervan.

Motorische stoornis betekent dat er "iets niet in orde is met de motoriek". De ernst hiervan varieert. Aan het ene uiteinde een onvermogen tot normaal bewegen dat klinisch kan worden beschreven ('movement disability, Arnheim en Sinclair, 1975), zoals bijv. bij haemiplegie patiënten en spastische kinderen. Als tussengebied stoornissen in het normaal functioneren en in handelingsstoornissen (apraxia). En aan het andere uitein-



de wat wel genoemd wordt clumsy children of onhandige kinderen (Arnheim en Sinclair, 1975; Gordon en McKinley, 1980). Met deze laatste hebben we doorgaans te maken in de normale lessituatie, maar ook met het tussengebied (vgl. de workshop van Paul Beenen over motorische remedial teaching).

Voor de verklaring van de onhandigheid kan gebruik gemaakt worden van bijvoorbeeld informatie verwerkingsmodellen van het menselijk perceptueel-motorische functioneren. Men gaat op zoek naar de plaats waar storingen optreden in de keten die begint met het binnenkomen van informatie via de zintuigen en die eindigt met de motorische actie. Daartussen spelen zich perceptuele processen af, vindt de vertaling plaats van de binnenkomende informatie naar de effector en wordt het effectorsysteem zodanig georganiseerd dat motorische actie inderdaad plaatsvindt. Op diverse plaatsen in de keten kan wat mis gaan (Morris en Whiting, 1971). De zintuigen kunnen informatie verkeerd doorgeven - soms kan een bril een aardige verbetering in de motoriek bewerkstelligen. De perceptie kan gestoord zijn: je interpreteert hetgeen je ziet verkeerd. De vertaling verloopt niet goed, iets dat typisch gebeurt in het begin van verreweg de meeste leerprocessen: je actie is (nog) niet afgestemd op wat aan informatie is binnengekomen.



Gubbay (1975) merkt dan ook terecht op dat 'onhandigheid' altijd voorkomt wanneer iemand een nieuwe vaardigheid leert. Er kan iets mis gaan met de organisatie van de effectors en tenslotte kan bijvoorbeeld als gevolg van spierzwakte het onmogelijk zijn de actie uit te voeren. Tal van oorzaken kunnen er verantwoordelijk voor zijn dat de keten ergens verstoord wordt en op een enkele wil ik iets nader ingaan. Om te beginnen spelen leerprocessen een zeer belangrijke rol. Dit geldt evenzeer voor de waarnemingskant van het proces als voor de effectorzijde. Als om welke reden dan ook deprivatie van, hetzij zintuigelijke stimulering, hetzij motorische activiteit optreedt kunnen stoornissen in de motoriek in feite niet uitblijven.

Een op zijn minst tijdelijke invloed gaat verder uit van veranderingen tijdens de puberteit. Naar wordt aangenomen hangt deze invloed niet alleen samen met lichamelijke veranderingen, maar ook met veranderingen in lichaamsbeleving en in wat genoemd wordt zou kunnen worden 'psychische gesteldheid' (vg. Buytendijk, 19).

Lichte hersenbeschadigingen, of stoornissen in de hersenfunctie van geringe omvang vormen tenslotte de laatste oorzaak die ik wil noemen. In dit verband wordt ook wel gesproken over het zogenaamde Minimal Brain Dysfunction syndroom. Volgens sommige auteurs komt MBD voor bij 10 tot 20% van de kinderen in de leeftijd van 5-12 jaar (Millichap, 1975). Tot de symptomen van het MBD-kind worden, naast gestoorde motoriek (o.a. ongecontroleerd bewegen, onhandig gedrag) ook bijzondere reacties in sociaal contact, concentratiestoornissen, overbeweeglijkheid en leerproblemen genoemd (Klinkert, 1982). Overigens wordt door sommige auteurs (Kalverboer, 1978; Klinkert, 1982) betwijfeld of het wel gerechtvaardigd is om over één klinisch syndroom te spreken, omdat de verschillende symptomen maar weinig samenhang vertonen. Hoe het zij, gezien de omvang van het probleem lijkt het realistisch er rekening mee te houden dat sommige van onze zwakke leerlingen tot de MBD-categorie behoren. Een categorie overigens die een zekere overlap vertoont met de groep hyperkinetische kinderen, die gekarakteriseerd worden door een korte aandachtsspanne, rusteloosheid en overactiviteit (Van Wieringen, 19).

## **EMOTIONELE EN SOCIALE FACTOREN**

De andere categorie waar ik iets nader

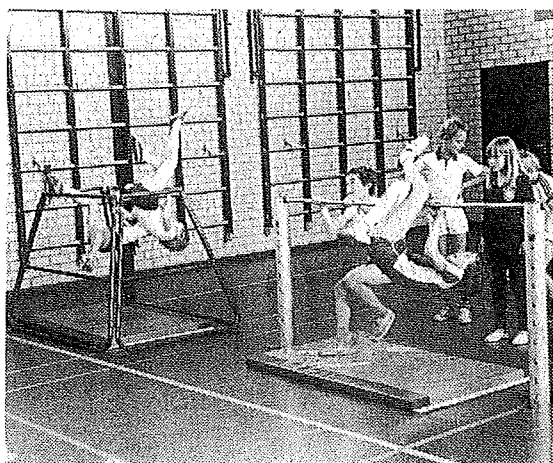
op in wil gaan betreft het tekortschieten van leerlingen op grond van emotionele en sociale factoren. Tot deze categorie zou ik ook leerlingen met motivatie problemen willen rekenen. Als over emotionele factoren wordt gesproken gaan ogenblikkelijk de gedachten uit naar angst van leerlingen. In de eerste plaats biedt de L.O. les natuurlijk een aantal potentieel bedreigende situaties. Ik noem situaties waarin de leerling zich bekeken of beoordeeld voelt. Situaties waarin hij zich kan blameren, af kan gaan. Fysiek bedreigende c.q. gevaarlijke situaties - u zult trouwens de kans krijgen in het praktijkgedeelte daar zelf kennis mee te maken. En tenslotte situaties waarin een leerling zich verloren voelt, omdat hij niet goed weet wat van hem verwacht wordt, of wat hij moet doen. Onbekende situaties roepen die reactie gemakkelijk op zoals u óók aan den lijve kunt ondervinden in de praktijkonderdelen van vanavond. Of een leerling iets als bedreigend ervaart hangt o.a. af van zijn algemene geneigdheid om angstig te reageren. Sommige kinderen zijn bijvoorbeeld sneller bang om te falen dan andere. Daarnaast spelen leerprocessen in specifieke situaties een zeer belangrijke rol. Angst is zoals dat heet een gemakkelijk te conditioneren reactie. Eén keer de rand van de duikplank raken is in veel gevallen voldoende om daar voor altijd 'de zenuwen' voor te hebben. Ook als de fysieke gevolgen beperkt bleven. Overigens is het volstrekt duidelijk dat de sfeer in een klas veel invloed kan uitoefenen op het al dan niet optreden van angstgevoelens bij leerlingen. Een sfeer kan zowel in fysiek als sociaal opzicht meer of minder bedreigend zijn (vgl. ook de workshop over kindvriendelijk onderwijs). Dat het tekortschieten van leerlingen ook motivationele oorzaken kan hebben behoeft nauwelijks betoog. Het blijkt trouwens dat leerlingen naarmate zij ouder worden over het algemeen minder interesse voor sportactiviteiten krijgen. Eén van de redenen daarvoor is ongetwijfeld een uitbreiding van hun belangstelling naar andere gebieden, hetgeen ten koste gaat van hun interesse in sport. Verder spelen het milieu, de omgeving waarin de jongeren verkeren natuurlijk een rol - welke attitude heerst er binnen zijn referentiegroep tegenover sport (Bakker en Whiting, 1984). Het is de moeite waard als leraar na te gaan of het eigen waardenpatroon aansluit bij, of tenminste aanknopingspunten biedt voor dat van

de leerlingen. Een probleem dat zeker een rol speelt t.a.v. leerlingen uit minderheidsgroeperingen. In één van de workshops zal dit aspect zeker aan de orde komen.

### Het signaleren van zwakke leerlingen

Tot zover wilde ik iets over de oorzaken van de zwakke leerling zeggen. Welke mogelijkheden heeft de leerkracht nu om leerlingen die tot deze groep behoren te signaleren?

in de eerste plaats natuurlijk het al dan niet bereiken van zijn doelstellingen door de leerling. Dáár ligt immers het criterium en het betekent dat het systematisch bijhouden van de doelen die in de les worden nagestreefd even noodzakelijk is als het bijhouden van de resultaten van de leerlingen. Daarnaast komen er natuurlijk allerlei signalen die van belang zijn. Uit de klas, van collega's, ouders, mogelijk via huis- en/of schoolarts enz.



Informatie via tests vormt een derde bron waaruit geput kan worden. Naast fysieke tests (bijv. de Mopper Fitness Test) kan ook aan motoriek tests gedacht worden en in een aantal gevallen aan gegevens uit psychologische tests (bijvoorbeeld via School Psychologische Dienst). Als laatste, maar zeker niet onbelangrijkste indicatie, is het wegblijven van leerlingen, dan wel het voorwenden van blessures te noemen.

In twee van de workshops, namelijk die over motorische remedial teaching en over remediale lessen, zal de signalering van de zwakke leerling uitgebreid aan de orde komen en ik wil dit punt dan ook verder laten rusten, om iets over de gevolgen van zwakte van leerlingen te zeggen.

### De gevolgen van achterstanden

Vooropgesteld moet worden dat als leer-

lingen de in de les L.O. gestelde opgaven niet bereiken dit betekent dat zij in onze lessen niet aan datgene toekomen dat wij waardevol achten. Op zichzelf al een gevolg dat ernstig genoeg is! Daarnaast zijn er ook gevolgen die buiten de directe sfeer van ons vak liggen.

In verschillende publicaties wordt allereerst gewezen op de gevolgen van motorische zwakte voor de positie die kinderen in hun groep van leeftijdsgenoten innemen. Zeker voor de lagere schoolleeftijd geldt dat lichamelijke vaardigheden, fysieke prestaties belangrijk zijn voor de sociale positie die een kind inneemt. Onmiskenbaar is de zwakke leerling in dat opzicht in het nadeel.

Een tweede punt is dat de zwakke leerling in motivationeel opzicht in een slechte positie verkeert. Het mislukken van activiteiten werkt zonder uitzondering demotiverend, met als gevolg dat de neiging tot het zichzelf onttrekken aan die activiteiten alleen maar versterkt wordt, met als gevolg minder oefening en eerder een toename dan een afname van de achterstand (Bakker, 1983).

Uit onderzoek van Berndt en Reks (1974, geciteerd in Reks, 1983) blijkt dat de zwakke leerling ook anderszins gemakkelijk aan minder oefening toekomt en daardoor tot geringere resultaten. Aan het begin van een serie basketballessen bleek er tussen leerlingen met een overgewicht en normale leerlingen geen prestatieverschil in een aantal basketbalvaardigheden. Na afloop van de lesserie bleek dat bij 2/3 van de oefeningen die getest werden er nu wel een verschil was. De onderzoekers schrijven dit toe aan de verschillen in prestatieoriëntatie (men zou ook kunnen zeggen motivatie) en aan het feit dat de dikke leerlingen door de anderen minder in oefeningen en in het spel werden betrokken.

Als gevolg van de zwakte van leerlingen worden ook veranderingen in persoonlijkheidsaspecten genoemd (minder zelfvertrouwen, angstiger, geringer doorzettingsvermogen etc.). In de Duitse literatuur spreekt men daarom wel van een 'Teufelskreis'. Hoewel iets dergelijks op het eerste gezicht wel aannemelijk klinkt lijkt het mij dat enige voorzichtigheid met dat soort gevolgtrekkingen op zijn plaats is. Uit het onderzoek naar de invloed van deelname aan sport en L.O.-activiteiten op de persoonlijkheid blijkt namelijk dat er nauwelijks veranderingen in de persoonlijkheid als gevolg van die deelname aangetoond kunnen worden (Bakker en Whiting, 1984; Eysenck



Nias en Cox, 1982). Een uitzondering geldt voor iemands zelfbeeld en dat is natuurlijk op zich zelf niet onbelangrijk. Interessant is in dit verband ook het onderzoek van Rehs (1983) waaruit blijkt dat de zwakke leerlingen in de les L.O., en dan met name de leerlingen die er in de lessen "buiten staan" niet primair door lichamelijke factoren worden gekarakteriseerd. Hun geïsoleerde positie is veel meer terug te voeren op processen die zich buiten de les L.O. en zelfs buiten school afspelen en heeft te maken met o.a. hun sociale instelling, sociale contacten en activiteiten. Waarmee gezegd wil zijn dat niet al te gemakkelijk tot oorzaak en gevolg relaties moet worden besloten. Datgene dat ik zojuist heb gezegd bagatelliseert natuurlijk geenszins het probleem van de zwakke leerling en er is geen enkele reden niet zeer intensief naar oplossingen voor hem of haar te zoeken. Daarover wil ik tenslotte nog enkele opmerkingen maken.

## OPLOSSINGEN

Welke oplossing voor de zwakke leerling gezocht wordt is afhankelijk van de aard van de achterstand, de mate waarin sprake is van reversibiliteit en/of zwakte betrekking heeft op een deelgebied of algemener is. Verder speelt de leeftijd van de leerling mee, dat wil zeggen dat het voor de hand ligt om bij leerlingen van de lagere school er bijvoorbeeld wél naar te streven dat zij op allerlei vaardigheidsgebieden mee kunnen komen, terwijl aan het eind van het voortgezet onderwijs het veel minder bezwaarlijk is als iemand sommige dingen wel nooit zal leren. In de workshops zullen enkele concrete oplossingen aan de orde komen - met name het vormen van homogene groepen, het bemoedigen van leerlingen, en natuurlijk remediale activiteiten. Ik wil volstaan met enkele - noodgedwongen algemene - opmerkingen en suggesties. Het is m.i. belangrijk

- dat leerlingen bij de keuze van inhoud van de les betrokken worden (Weichert, 1979) - dat werkt motivatie verhogend en stimuleert zowel de zwakke als de 'normale' leerling tot nadenken over waar ze mee bezig zijn.
- de leerling te leren dat hij vooral zichzelf als vergelijkingsmateriaal moet kiezen en niet een ander.
- zeker in het voortgezet onderwijs keuzemogelijkheden voor de leerling

in te bouwen; de kans dat zij zich voor door henzelf gekozen activiteiten verantwoordelijk voelen is veel groter dan bij activiteiten die als opgelegd worden ervaren; bovendien - ervan uitgaande dat zwakke leerlingen bepaald niet op alle terreinen zwak hoeven te zijn - lijkt het reëel in ieder geval de oudere leerling de kans te geven aan zijn 'sterke punten' te werken. Verder blijkt beloning altijd beter te werken dan straf - ik merk het nog maar eens op.

En tenslotte lijkt variatie in leerstof soms tot verrassende gevolgen te leiden. Hartmann en Odey (1977) geven hiervan een aardige illustratie. Bij een klas die voor het eerst ging hockey spelen deelde de leerkracht de partijen in, hetgeen tot protesten bij de ene partij leidde. U kent die reacties ongetwijfeld: 'ja, zo hebben wij geen kans', 'kan Peter niet bij de anderen' e.d. Gaandeweg het spel bleken de krachtsverhoudingen duidelijk anders te liggen dan de "benadeelde" ploeg gevreesd had. De inschatting van de sterkte van de diverse spelers was gebaseerd op ervaringen met het veel gespeelde voetbal. En hockey werkte als "eye-opener". Sommige klasgenoten bleken het veel beter te doen dan verwacht werd.

Ik ben aan de afsluiting van mijn verhaal toe. De hele tijd ging het er eigenlijk over hoe ik over de zwakke leerling denk. Hoe hij over mij denkt is niet aan de orde geweest. Rehs (1983) heeft daar iets over uitgezocht en dat is niet zo gunstig voor mij. De zwakke leerling vindt namelijk dat de leerkracht L.O. hem negatief beoordeelt, minder mag en minder waardevol vindt. Ik meen dat we zo'n onderzoeksuitkomst niet af mogen doen met de veronderstelling dat dit wel een misperceptie van de zwakke broeders in de klas zal zijn, maar dat we ons best af mogen vragen welke houding we t.o.v. deze leerlingen eigenlijk innemen.

We weten verder niet zo veel van de belevingswereld van de zwakke leerling en daarom is het praktijkgedeelte van deze oriëntatiedagen ingelast - ik heb daar al een paar keer naar verwezen. De bedoeling daarvan is dat u in ieder geval eens een keer in een situatie terecht komt, waarin het u niet zo gemakkelijk afgaat. Dat u daarmee niet de belevingswereld van de zwakke leerling ervaart, realiseren wij ons ook, maar misschien dat u iets kunt voelen van wat hij meemaakt. In dat geval hebben we - in heel letterlijk-

ke zin - één van de doelstellingen van deze oriëntatiedagen bereikt, namelijk uw

gevoeligheid (voor het probleem van de zwakke leerling) vergroten.

## Referenties

- Arnheim, D.D. & Sinclair, W.A. The clumsy child: a programme of motor therapy London: Kimpton, 1975.
- Bakker, F.C. Motivatie in lichamelijke opvoeding en sport. De Lichamelijke Opvoeding, 1983, 71, 4-8; 92-97.
- Bakker, F.C. & Whiting, H.T.A. Sportpsychologie. Alphen a/d Rijn: Samson, 1984.
- Bauermeister, W & Teuber, H. (Red.) Lehrbuch des Schulsonderturnens. Bonn: 1972
- Berndt, I & Rehs, H.J. Untersuchungen zum Problem der Beeinflussung der sozialen Position adipöser Kinder im Sportunterricht durch intensive Schulung in einer Sportart. In ADL (Uitg) Sozialisation im Sport. Schondorf: Verlag Karl Hofmann, 1974.
- Bielefeld, J. Gründe und wider das Sporttreiben. In G. Bäuml, E. Hahn & R. Nitsch (Red.), Aktuelle Probleme der Sportpsychologie. Schondorf: Verlag Karl Hofmann, 1979.
- Brodthmann, D. Lauf doch, du Dicke, du Fette!" Sportpädagogik, 1979, 3, 2.
- Buytendijk, F.J.J. Algemene theorie der menselijke houding en beweging. Utrecht: Het Spectrum.
- Crum, B.J. Aan sport georiënteerd bewegingsonderwijs. Haarlem: De Vrieseborch, 1978.
- De Lichamelijke Opvoeding, 1983, 71, geheel nr. 2 (Calo-special).
- Diem, L. & Scholtzmetzner, R. Schulsonderturnen. Frankfurt am Main: 1974.
- Eysenck, H.J., Nias, D.K.B. & Cox, D.N. Sport and personality. In S. Rachman & T. Wilson (Red.), Advances in behavior research and therapy. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Gaulhofer, K. & Streicher, M. Natürliches Turnen II. Wenen: 1949.
- Gordijn, C.C.F. & Brink, van den C. Bewegingsonderwijs aan het geestelijk gehandicapte kind. Baarn: 1968.
- Gordon, M. & McKinlay, I. Helping clumsy children. London: Churchill Livingstone, 1980.
- Grotefent, R. Das Problem der Leistungsschwachen im Sportunterricht. Freistellung oder pädagogische Hilfe. Die Leibeserziehung, 1969, 18, 80-86.
- Hartmann, H. & Odey, R. "Schwache Schüler im Sportunterricht" - Hinweise zur Entwicklung Kooperativen und sozial-integrativen Handelns im Sportunterricht. Zeitschrift für Sportpädagogik, 1977, 1, 406-424.
- Kalverboer, A.F. MBD: discussion of the concept. In A.F. Kalverboer, H.M. van Praag & J. Mendlewicz (Red.), Advances in biological psychiatry I. Minimal Brain Dysfunction: fact or fiction. Bazel, 1978.
- Klimt, F. Das leistungsschwache Kind Im Schulsport aus medizinisch-pädiatrischer Sicht. In H. Lutter & P. Röthig (Red.), Das leistungsschwache Kind im Schulsport. Schorndorf: Hofmann-Verlag, 1983.
- Klinkert, J.J. Minimal Brain Dysfunction: een klinisch syndroom? Huisarts en Wetenschap, 1982, 343-345.
- Lutter, H. Der leistungsschwache Schüler im Sportunterricht. Folgerungen für die Aus- und Fortbildung von Sportlehrern. In H. Lutter & P. Röthig (Red.), Das leistungsschwache Kind im Schulsport. Schorndorf: Hofmann-Verlag, 1983.
- Lutter, H. & Röthig, P. (Red.), Das leistungsschwache Kind im Schulsport. Schorndorf: Hoffmann-Verlag, 1983.
- Michaelis, H. " ... und keiner wollte mich irgendwie haben". Sportpädagogik, 1979, 3, 26-30.
- Millichap, G.J. The hyperactive child with minimal brain dysfunction. 1975.
- Morris, P.R. & Whiting, H.T.A. Motor impairment and compensatory education. London: Bell & Sons, 1971.
- Rehs, H.J. Das leistungsschwache Kind im Schulsport aus sozialpsychologischer Sicht. In H. Lutter & P. Röthig (Red.), Das leistungsschwache Kind im Schulsport. Schorndorf: Hofmann-Verlag, 1983.
- Roest, W.H. & Zuidgeest, A. Bijzondere schoolgymnastiek. Doctoraalscriptie Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding, Vrije Universiteit, Amsterdam, 1977.
- Schmidt, D. Schulsonderturnen im Theorie und Praxis. Sportunterricht, 1976, 5, 121-124.
- Seybold, A. Zur Didaktik und Methodik des Schulsonderturnens. In W. Bauermeister & H. Teuber (Red.), Lehrbuch des Schulsonderturnens. Bonn: 1972.
- Thomas, 1982, 23, geheel nr. 4 (Achterstand in de motoriek van kinderen).
- Weichert, W. Unterrichtsinhalte und Schülerprobleme. Sportpädagogik, 1979, 3, 29-33.
- Wieringen, P.C.V. van Electromyografische feedback als ontspanningstechniek bij hyperkinetische kinderen. Tijdschrift voor Orthopedagogiek.

correspondentieadres:

Dr. F.C. Bakker  
Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding  
Vakgroep Psychologie  
Postbus 7161  
1007 MC Amsterdam.